

Heinrich, Martin

Was tun? Zur Diskontinuität von moralischem Wissen, moralischem Urteil und moralischem Handeln

Pädagogische Korrespondenz (2000) 25, S. 58-71



Quellenangabe/ Reference:

Heinrich, Martin: Was tun? Zur Diskontinuität von moralischem Wissen, moralischem Urteil und moralischem Handeln - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2000) 25, S. 58-71 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-77478 - DOI: 10.25656/01:7747

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-77478>

<https://doi.org/10.25656/01:7747>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this document must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ESSAY

5 *Andreas Gruschka*

Alles muss besser werden, aber eigentlich ist alles egal

*Über Modernisierungsphantasien und die Schwerkraft einer irrationalen
Einrichtung der fortgeschrittenen Gesellschaft*

25 **AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS**

Ein Gespenst geht um ...

Verhütung und Bekämpfung von Korruption in der öffentlichen Verwaltung

27 **DOKUMENTATION**

Dr. Johannes Tebbe

Der Mensch und sein Glück rückt wieder in den Mittelpunkt

29 **KÄLTESTUDIE I**

Andreas Gruschka

Was wäre, wenn es nach mir ginge?

*Moralische Urteile von Kindern im Augenblick ihrer Konfrontation
mit bürgerlicher Kälte*

44 **KÄLTESTUDIE II**

Marion Pollmanns

Die Welt als Wille oder Widerwille

Zur »Opfer«/»Täter«-Dialektik in der bürgerlichen Kälte

58 **KÄLTESTUDIE III**

Martin Heinrich

Was tun?

*Zur Diskontinuität von moralischem Wissen, moralischem Urteil
und moralischem Handeln*

DIDAKTIKUM

72 *Andreas Gruschka*

Alles nur Theater

AUS DER FREMDE

80 *Oskar Klemmert*

Vom Fall der Grenzen

84 **AUS DEN MEDIEN**

Karl-Heinz Dammer

Hoch soll Er leben!

90 **VERMISCHTES**

Andreas Gruschka

Der Pädagoge als Unternehmer oder Lumpenproletarier?

Martin Heinrich

Was tun?

*Zur Diskontinuität von moralischem Wissen,
moralischem Urteil und moralischem Handeln*

I

PROBLEM ERKANNT, GEFAHR GEBANNT?

Es gibt nichts Gutes, außer man tut es! Was aber ist zu tun, wenn die Situation nicht die Handlung zulässt, die wir als moralisch gut und richtig erachten? Oftmals steht auf der einen Seite ein moralisch begründeter Anspruch und auf der anderen eine Praxis, die dessen Durchsetzung nicht erlaubt: Der Anspruch aller auf gleiche Bildung wird durch die Selektionsfunktion und den Selektionsauftrag der öffentlichen Bildungsinstitutionen verhindert, die Solidarität mit dem Nächsten muss in einer konkurrenzorientierten Gesellschaft oft dem kalkulierenden Interesse weichen und der individuelle Nachteile ausgleichenden Gerechtigkeit steht das Recht aller auf Gleichbehandlung gegenüber.

Der eigene moralische Anspruch drängt in solchen Situationen dazu, diese Differenz zwischen Sein und Sollen aufzulösen, Handlungskonzepte zu entwickeln, die sie aufheben könnten. Was geschieht aber, wenn es unmöglich ist, in der bestehenden Praxis das Sollen in ein Sein zu überführen? Wenn es in der Praxis keine Möglichkeit gibt, die unterschiedlichen Ansprüche miteinander zu vermitteln, wie ist dann ein konsistentes moralisches Urteil möglich? Oder ist moralisches Urteilen in solchen Situationen gar nicht möglich? Beeinflusst es nicht radikal unser moralisches Urteilsvermögen, wenn wir uns kein moralisches Handeln in dieser Situation vorstellen können? Wie soll man sich aber verhalten, wenn doch in moralischen Konflikten das moralische Urteil handlungsleitend sein soll? Das Wissen darum, was das Gute und Richtige wäre, erlaubt zwar, das Falsche als das Falsche und das Richtige als das Richtige zu identifizieren, zugleich ist es aber auch die Quelle für die Einsicht in die Unauflösbarkeit der widersprüchlichen Forderungen. Kann ich um das moralisch Richtige wissen und doch gleichzeitig praktisch anders urteilen? Welche Form des moralischen Urteilens bleibt, wenn man trotz der Einsicht in die Unauflösbarkeit der Widersprüche nicht bereit ist, Kompromisse einzugehen?

Ungeachtet der Ohnmacht des Einzelnen gegenüber solchen gesellschaftlichen Widersprüchen gehen die pädagogischen Theorien der Moralentwicklung von der nicht weiter problematisierten Grundannahme aus, dass moralisch konsistentes Urteilen immer möglich sei und sich daraus Handlungsmaximen ableiten ließen.¹ Einer der Kernpunkte dieser Theorien ist dann auch die Bestimmung dessen, was den Autoren als moralisches Urteilen und Handeln gilt. Hartshorne und May (1928) bspw. haben einen Tugendenkatalog erstellt, indem sie führende Persönlichkeiten des religiösen und kommunalen Lebens und aus dem Erziehungsbereich nach den grundlegenden

moralischen Tugenden befragten. Diese Tradition wurde in den sechziger Jahren fortgesetzt durch die Anwendung lernpsychologischer Konzepte und Modelle in der Theorie der Moralentwicklung: »Internalisation war operationalisiert als Tun oder Unterlassung des durch tradierte Normen oder von Autoritäten Geforderten in Situationen, in denen keine Belohnung für die Einhaltung der Gebote und Verbote und keine Entdeckung und Bestrafung einer Übertretung zu erwarten waren« (Montada 1995, S. 867). Kohlberg (1996) wiederum versuchte, seinen Maßstab von Moralität anhand ethischer Prinzipien aus der kantischen und der angloamerikanischen Philosophietradition zu bestimmen. Eine solche theoretische Standortbestimmung erschien Kohlberg notwendig, um nicht einem ethischen Relativismus anheim zu fallen.² Seine Entwicklungstheorie ist so sehr von dem aus der philosophischen Ethiktradition stammenden Telos geleitet, dass er die Möglichkeit, der Mensch könnte aus prinzipiellen Gründen an der Aufgabe moralischen Urteilens scheitern, nicht miteinbezieht. Mit diesem rationalistisch inspirierten ethischen Optimismus steht er in der Tradition des platonischen Intellektualismus und den dominanten Ethiken der Aufklärung, denen zufolge derjenige, der weiß, was das Richtige ist, dies auch tun wird. Die Evidenz des Richtigen als Richtigem ist demnach so überwältigend, dass für jeden Vernünftigen daraus unmittelbar das praktische Urteil folgt und daraus wiederum die moralische Tat. Diesem Vernunftoptimismus zufolge existiert eine logische und praktische Kontinuität zwischen moralischem Wissen, moralischem Urteil und moralischem Handeln: Das Wissen um das Gute und Richtige erlaubt dem vernünftigen Subjekt ein moralisches Urteil, dessen Konsistenz sich nicht zuletzt darin ausweist, dass es unmittelbar handlungsleitend wirkt. Die Quellen unmoralischen Handelns sind demnach Unwissenheit oder Willensschwäche, Unvernunft des Vernunftwesens Mensch.³ Der Grund für das Scheitern am moralischen Anspruch wird somit ins Subjekt verlegt. Unbeachtet bleibt dabei von Kohlberg, dass die Quelle für das Fortbestehen der widersprüchlichen Praxis in dieser selbst liegen könnte: Nicht jeder, der weiß, was das Richtige ist, kann dies auch tun.

In der eigenen Lebenswelt werden diese Konflikte freilich selten als derartige Normkonflikte wahrgenommen, als Widersprüche zwischen Solidarität und kalkulierendem Interesse oder etwa zwischen Allgemeinbildungsnorm und Selektionsansprüchen des Bildungssystems. Sie begegnen uns aber jeden Tag in den ganz banalen Konflikten des Alltags, in unspektakulär erscheinenden Ereignissen. In dem empirischen Forschungsprojekt zur moralischen Krisenerfahrung von Kindern und Jugendlichen, das in den letzten Heften (19, 24) vorgestellt wurde, interessierte uns, wie Heranwachsende mit solchen Situationen umgehen. Jungen Erwachsenen haben wir Szenarien, die alltägliche Konflikte zwischen Sein und Sollen schildern, vorgelegt, und sie in ein Gespräch verwickelt. In den Interviews dokumentierten sie ihre Art und Weise des moralischen Urteilens in solchen widersprüchlichen Situationen. In Einzelfallanalysen haben wir dann versucht, ihre Reaktionen auf den geschilderten Konflikt zu rekonstruieren. Im Folgenden sollen die Reaktionsmuster einiger junger Erwachsener näher vorgestellt werden, die sich durch ihr hohes Reflexionsniveau hinsichtlich des moralischen Konfliktes auszeichnen, die gleichzeitig aber dokumentieren, dass dieses nicht umstandslos mit der Fähigkeit zu moralischem Urteilen und Handeln in einem Kontinuum gleichzusetzen ist, Moralentwicklung nicht im Wissen

um Moralität und ihre Konsequenzen aufgeht. Die Probanden zeigen, dass sie um die widersprüchliche Praxis wissen, einzelne begründete Urteile fällen können, aber nicht ein einziges, das ihren moralischen Ansprüchen genüge tun würde und ihnen ermöglichte, das Ergebnis eines konsistenten moralischen Urteilens in eine gute Praxis zu übersetzen.

II

REFLEKTIERTE HINNAHME DER KÄLTE

In dem einem Studenten vorgelegten Szenario wird folgende Situation geschildert: Zu Beginn des Semesters ist ein Pflichtseminar im Hauptstudium völlig überfüllt. Mit der Begründung, in der Vergangenheit habe die Qualität der Lehre durch die Überfüllung des Seminars stark nachgelassen, entscheidet die Dozentin, einen Eingangstest mit allen Bewerbern zu machen, um nur die 50 besten Studierenden teilnehmen zu lassen.

P. ist sich der Qualifikationsfunktion des Bildungssystems bewusst und dessen Aufgabe, das Leistungsstreben in Schülern und Hochschülern zu implementieren. Dementsprechend sieht er in der Phase der individuellen Bildung und Ausbildung weniger ein Moratorium der persönlichen Entwicklung verwirklicht als vielmehr die Kontinuität, in der die Bildungsinstitutionen mit dem Arbeitsleben stehen. Er zeigt Verständnis für das Verhalten der Dozentin, da dies auf ihrer Interpretationsfolie einer leistungsorientierten Universität nur konsequent ist. Er gesteht ihr auch einen Handlungsnotstand zu, kann die Art und Weise, mit diesem Problem umzugehen, aber nicht billigen: »Das ist aber auch eine Reaktion auf die katastrophalen Studienbedingungen unter'm Strich, aber statt zu versuchen, 'mal daran was zu tun, vielleicht auch 'mal zu versuchen, daran was zu verändern, wird das eben nicht gemacht, sondern die Leute werden einfach vor vollendete Tatsachen gestellt und fallen durch ein Raster, was in dem Moment einfach irgendwo aufgestellt wird [...] Aus meinem Empfinden heraus: haarsträubend.« Sein ablehnendes Urteil gegenüber dem Verhalten der Dozentin begründet er mit der Willkür, die in der Konsequenz für den einzelnen Studenten aus diesem Verfahren folgt. Mit seiner metaphorischen Rede über das Raster illustriert er, wie sehr die Maßstäblichkeit eine von außen oktroyierte ist, die keine Rücksicht nimmt auf individuelle Voraussetzungen. Er verweist auf die Diskontinuität im Verhalten den Studenten gegenüber: Einerseits werden sie zum Studium zugelassen, dann aber wird ihnen der Zugang zu Pflichtveranstaltungen per Eingangsbeschränkung wieder genommen. Sein Bedauern bezieht sich auf die Kälte des Selektionsmechanismus, »...dass bestimmte Leute einfach durchfallen, weil sie halt bestimmte Voraussetzungen nicht mitbringen«. P. nimmt aber auch die Lage der Dozentin als dilemmatisch wahr. Sie habe nur die Wahl, entweder allen mehr oder weniger die Bildung zu versagen, indem sie alle Teilnehmer zu der damit unproduktiv werdenden Veranstaltung zulässt, oder eine Minderheit zu fördern, damit aber zugleich den Anspruch auf soziale Allgemeinheit der Bildung zu unterlaufen.

P. artikuliert deutlich sein Unbehagen in der Gesellschaft, das durch die systematische Unterbietung der auch von ihm akzeptierten Norm entsteht. Er vermag sogar die eigene Position innerhalb dieses Kontextes reflexiv einzuholen. Das Problem bei der ganzen Angelegenheit sei, dass man daran teilhabe, und keiner wolle derjenige sein,

der unten herausfalle: »Es ist ja so, als wenn irgendetwas hinter einem herläuft und es droht, dass man überholt wird von sozialer Armut [...] und jeder ist davon betroffen, aber keiner will derjenige sein [...], der unten stehen bleibt und deswegen ziehen alle mit.« Indem er sich innerhalb dieses gesellschaftlichen Zusammenhangs verortet, kennzeichnet er sehr genau die eigene Verstrickung in die Kälte, den Zwang, an ihr wider besseren Wissens mitzuwirken, und wie sie sich, vermittelt über fremdbestimmte Bedürfnisse, hinter dem Rücken der Subjekte durchsetzt. Die eigene Ohnmacht gegenüber dieser Konstellation, die sich auch durch die reflexive Durchdringung des Sachverhalts nicht aufheben lässt, benennt P. in der auf den ersten Blick widersprüchlich scheinenden Aussage: »Und wenn ich sage, so läuft es halt, dann ist das ja nicht so, dass ich sage, so ist das nun mal.« Der Widerspruch, der scheinbar dadurch entsteht, dass er im Nachsatz eine gegenüber dem ersten Satzteil nahezu tautologische Aussage negiert, erweist sich auf der Folie seiner vorhergehenden Ausführungen als akzentuierende semantische Nuance. Paraphrasiert lautete die Aussage etwa wie folgt: Indem ich sage, wie es ist und wie es augenscheinlich auch unabänderlich ist, sage ich noch lange nicht, dass es so gut ist. Damit erläutert P., wie wenig sein Wissen um die Zustände ihm für ein handlungsleitendes moralisches Urteil nützt. Er zeigt vielmehr, wie sehr die reflexive Durchdringung der Situation ihn zur Resignation, zur reflektierten Hinnahme treibt. Paradoxerweise scheint er damit seine moralische Identität gerade in diesem Ohnmachtsbewusstsein zu finden. Zugleich betont er, dass er in dieser Haltung keinen moralischen Vorzug sieht, sie nicht zum Kennzeichen besonderer Moralität stilisiert wissen will: »Es gibt halt Leute, die den Blick dafür haben, und es gibt [...] Leute, die halt keinen Blick dafür haben. Und das hat auch nichts damit zu tun, dass man sagt, also die, die es begriffen haben, das sind die Guten, das hat nichts mit gut oder schlecht zu tun. Es ist halt so und es ist sehr, sehr schwierig, daran etwas zu tun.«

P. ist in seiner Moralentwicklung so weit fortgeschritten, dass er über ein umfangreiches moralisches Wissen verfügt und alltägliche Situationen in einen weiten ethischen Kontext einstellen kann. Souverän operiert er mit moralischen Universalisierungen und Moralvorstellungen wie Gerechtigkeit und Fairness und stellt sein Vermögen unter Beweis, sich beim moralischen Urteil von seinen eigenen Interessen zu distanzieren. P. ist dazu fähig, mehrere qualifizierte und reflektierte Urteile zu fällen, nicht aber ein einziges moralisches Urteil, das in irgendeiner Weise handlungsleitend für sein Verhalten wäre. P.s Reaktion ist vielmehr eine ungewollte Passivität – Ohnmacht. Auch sein hohes Niveau kognitiver Entwicklung kann nicht verhindern, dass bei ihm moralisches Wissen, moralisches Urteil und moralisches Handeln auseinander fallen.

III

REFLEKTIERTER PROTEST GEGEN KÄLTE

Einem jungen Langzeitarbeitslosen, der sich in einer Weiterbildungsmaßnahme des Arbeitsamtes befindet, wurde ein Szenario geschildert, das sich bezogen auf den in ihm enthaltenen moralischen Konflikt so zusammenfassen lässt: In einer Maßnahme für Langzeitarbeitslose entsteht das Problem, dass Teilnehmer wie etwa eine allein erziehende Mutter wegen zu häufigen Fehlens ausgeschlossen werden sollen. In den Fördervorschriften der Arbeitsverwaltung ist das administrativ festgeschrieben.

Die ungerechte Benachteiligung der allein erziehenden Mutter in dieser Situation ist für P. so evident, dass er sich wundert, warum sie nicht entsprechend beachtet wird. Dass viele die Augen davor verschließen, hänge sicher mit den existenziellen Nöten der Teilnehmer einer Fortbildungsmaßnahme zusammen. Die Massenarbeitslosigkeit führe dazu, dass dann die »Jacke doch näher ist als jemand anders seine Hose«. Die Leute würden egoistischer, sähen nur ihre Perspektive, sie müssten die Ellbogen ausfahren, um sich durchsetzen zu können. Das erscheint P. als Ausdruck der Bedrängnis eines jeden Einzelnen zwar verständlich, aber er kann sich mit dieser Haltung nicht anfreunden. Er hätte in Situationen, in denen er Menschen erlebt, die sich so verhalten, ein »echtes Problem«.

Der institutionelle Zwangsmechanismus, der zum Ausschluss der Abweichenden führt, erscheint ihm immanent betrachtet als absurd, weil er die Selbstschädigung des Systems zur Folge habe. Würde der Maßnahmeträger rigide die Regeln einhalten, würde er sich selbst ins Abseits stellen: Sein Budget würde reduziert. Der Maßnahmeträger mache sich doppelt zum Büttel einer, wie P. später feststellt, »anonymen Macht«, indem er Teilnehmer in ihren Freiheitsrechten beschränke und sich selbst unter die Kuratel des Finanziers stelle. Freilich ist P. zugleich klar, warum im Endeffekt die Einrichtungen mehr oder weniger bemüht sein müssen, die Regeln zu befolgen. Auf einer ökonomischen oder gesellschaftstheoretischen Ebene analysiert er die Paradoxie entsprechend als Ausdruck der zunehmenden Legitimationskrise von Arbeitsbeschaffungs-/Qualifizierungsmaßnahmen etc. Die Teilnehmer solcher Maßnahmen stünden unter dem Generalverdacht, persönlich verantwortlich zu sein für ihre Lage. Sie müssten sich durch gesteigerte Leistungen bei der Gesellschaft dafür bedanken, dass diese sie aushalte. Um dies zu bekunden, müssten auch allein-erziehende Mütter mit asthmakranken Kindern (so das Szenario) pünktlich zur Maßnahme erscheinen. Die Systemrationalität sei unmenschlich. Erschreckend ist für P., festzustellen, dass sie auch noch jede rationale Form von Argumentation ausschließt. In der Logik der repressiven Regeln dürften weder allein erziehende Mütter noch gar allein erziehende Mütter mit asthmakranken Kindern in entsprechende Qualifizierungen gebracht werden. Der Nutzen des eingesetzten Geldes könnte sonst leichthin problematisiert werden. P. ist in der Lage, die Absurdität nicht nur als psychische Reaktion von »kalten Menschen« zu verstehen, sondern sie letztlich auf die Unvernunft der Wirtschaftsweise zurückzuführen. In einer gewaltigen Hochrechnung zeigt er, dass konsequent zu Ende gedacht die allein erziehende Mutter eine von vielleicht 30 oder 40 Mio. deutschen Kostgängern der wenigen Erwerbstätigen ist. Nimmt man alle wirklich Erwerbslosen hinzu, die Alten, die nicht arbeitenden Mütter und Kinder, entsteht eine Minderheit von Erwerbstätigen, die angesichts der Last, die sie zu tra-

gen haben, in Panik geraten und insofern folgerichtig auf diejenigen einschlagen, die als Schwächste in der Gesellschaft zumindest Anspruch auf kompensatorische Solidarität erheben könnten.

Nun könnte P. angesichts der von ihm analysierten Lage der Dinge zu dem Schluss kommen, es sei ohnehin nichts zu machen, insofern müsse eben doch jeder realitäts-tüchtig sich verhalten und an sich denken. Genau diese Perspektive verweigert er aber. Emotionslos geht er davon aus, dass die Bedingungen für solidarisches Handeln äußerst eng gesteckt sind, man Teil des irrationalen Systems bleibt. Gleichwohl hält er es für geboten, der Norm der Solidarität die Treue zu halten: Wenn die Regeln selbst unvernünftig sind – so sein Fazit –, ist auch subversiver Widerstand gegen sie erlaubt. Deswegen schlägt er vor, dass im konkreten Fall der allein erziehenden Mutter durch »Mogeln« geholfen wird. Sie wird einfach als Anwesende behandelt, gemäß dem Motto: Wenn wir ein so starres System haben, muss man Nischen finden, gewisse Dinge zu umgehen. Denn bis sich das ganze System so ändert, dass es gerecht wäre, dauert es halt seine Zeit.

P. zeigt mit seinen Antworten, dass er auf verschiedenen Ebenen den Konflikt souverän zu analysieren und zu behandeln weiß. Er ist sich bewusst, dass die Forderung nach Solidarität bereits ideologisch ist, weil mit ihr schon grundsätzlich akzeptiert wird, dass vorher Einzelne zu Schwachen gemacht wurden. Erst dann wäre eine soziale Ordnung akzeptabel, wenn in dieser die individuelle Voraussetzungen nivellierende Maßstäblichkeit des sozialen Regelwerks aufgehoben wäre. Erst dieses Regelwerk schafft abweichendes Verhalten, produziert den Schwachen, auf den dann mit Solidarität reagiert werden soll. In den Augen von P. ist man in einem doppelten Sinne unsolidarisch, wenn man der Systemlogik folgt: indem das »Normale« (die solidarische Hilfe) einem fremd wird und indem man das Fremde eines kalten sozialen Regelwerks zur Norm erklärt. Dagegen postuliert er konkreten Widerstand: Der Betrüger hat Recht, weil er der Menschlichkeit eine Chance bewahrt und das falsche Allgemeine der Regeln nicht respektiert.

P.s Haltung zu seinem moralischen Urteil bleibt in sich gebrochen. Sicher ist er sich nur darin, dass Solidarität sein soll, oder besser noch ein konfliktfreies Miteinander, das erst gar nicht Solidarität notwendig werden lässt. Gleichzeitig merkt er aber, dass sich aus diesen ethischen Normen für ihn nicht unmittelbar Handlungsmaximen ableiten lassen, die erlauben, das ethisch Geforderte in die Praxis umzusetzen. Sein Aufruf zum Widerstand ist für ihn nur ein Kompromiss, um seinen moralischen Anspruch in der Praxis irgendwie noch zu retten. Dass er mit diesen kompensatorischen Maßnahmen hinter seinem eigentlichen ethischen Anspruch zurückbleiben wird, ist ihm bewusst. Aber angesichts der Situation erscheint ihm dieser stille, subversive Protest als das geringere Übel. Der hehre Anspruch vieler Theorien zur Moralentwicklung an den Einzelnen, durch Reflexion zu einem integren, ein moralisches Selbst konstituierenden Urteil zu gelangen, ist hier reduziert auf das Bemühen darum, der moralischen Reflexion noch auf irgendeine Weise Rechnung zu tragen – ohne es wirklich zu können.

IV

DEKOMPOSITION DES URTEILSVERMÖGENS DURCH KÄLTE

Die beiden vorausgehenden Probanden wurden durch ihre moralischen Reflexionen nachhaltig verunsichert. Diese Verunsicherung bewirkte beim ersten letztlich Resignation und beim zweiten den Entschluss, irgendwie mit Kompromissen und stillem Protest zu leben. Damit zeigten beide ein realitätsgerechtes Verhalten. Realitätsgerecht in dem Sinne, dass sie in Debatten mit anderen als Diskutanten gelten werden, die in moralischen Konflikten eine gut begründete und damit vernünftige Position beziehen, wenn auch nicht alle ihre Einstellung teilen werden. Entsprechend ermöglichen ihre Reaktionen auf den Konflikt eine positive Identifikation mit einem vernünftigen, moralisch akzeptierten Mitmenschen. Der im Folgenden beschriebene Student zeigt eine Reaktion auf den ihm vorgestellten Konflikt, die eine solche positive Identifikation mit einem moralischen Selbst nicht mehr zulässt. Dem Studenten wurde eine Geschichte vorgelegt, die folgenden Konfliktfall schildert:

Ein Dozent begrenzt die Teilnehmerzahl eines Pflichtseminars auf 25 Studenten, mit dem Argument, dass es nur dann effektiv sei. Aufgrund des großen Andrangs entscheidet er, per Losverfahren die 25 Studenten auszuwählen, die teilnehmen dürfen. Mehrere Studenten erheben Protest: Für einige ist der Besuch des Pflichtseminars dringend erforderlich, da ihre Bundesausbildungsförderung an die nur dort zu erwerbenden Leistungsnachweise gebunden ist. Ein anderer gibt an, bereits zweimal durch das Losverfahren gefallen zu sein und damit zumindest diesmal ein Anrecht auf einen Platz zu haben. Und eine allein erziehende Mutter gibt an, dass sie wegen ihres Kindes nur zu diesem Termin das Pflichtseminar belegen könne.

Spontan reagiert P. auf den Konflikt mit Empörung: »Ist eine Horrorgeschichte für die Typen, ich hab' ja Gott sei Dank kein Bafög, aber die Studenten, die bafögabhängig sind, die kriegen ja richtige Hallus, dann.« Für P. ist klar, dass der Seminarplatz den vom Bafög Abhängigen nicht vorenthalten werden kann, da Bafög für sie ja »überlebenswichtig« sei. Andererseits hätten die anderen Studenten ebenfalls Recht, so bspw. die allein erziehende Mutter, die einen Seminarplatz für sich reklamiert, da sie ihr Kind nur für eine bestimmte Zeit in den Kindergarten geben kann: »Dann haben die auch, sag ich mal, ein Anrecht darauf.« Diesen Anspruch derjenigen, die besondere Gründe vorgeben können, am Seminar teilnehmen zu müssen, generalisiert P. schließlich für alle Studenten: »Jeder hat ein Anrecht darauf!« Diese Generalisierung des Anspruchs überführt P. allerdings nicht in die konsequente, radikale Forderung, dass jeder auch dieses Recht bekommen müsse. Vielmehr räumt er an anderer Stelle relativierend ein, es sei »eine Scheißsituation, aber für beide, für die Studentenschaft und für den Dozenten. Der kann ja einen guten Kurs auch nur machen, mit gewissen Mitteln. Wenn er zu voll ist, hat keiner was davon.« P. kann beide Seiten verstehen, somit auch die Entscheidung des Dozenten, nur 25 Plätze zu vergeben. Diese Abwägung der beiden Positionen führt P. schließlich zu der paradoxen Forderung, dass der Dozent versuchen müsse, allen gerecht zu werden, dafür aber das vorher als ungerecht erkannte Losverfahren vorschlägt: »Es muss irgendwie doch ein neutrales Losverfahren kommen.« In P.s Aussagen stehen somit zwei divergierende Forderungen gegeneinander, die des Protests gegen die Willkür des Verfahrens wie die des als legitim gerechtfertigten Losverfahrens. In seinen Ausführungen werden

sie unmittelbar aufeinander bezogen, als seien sie stimmig. Dann wiederum erkennt P. die Ambivalenz, die im Losverfahren als der Lösung des Konflikts liegt. Es erscheint ihm wieder als »Horrorgeschichte« und dann wieder als »neutral« und »gerecht«. Jeder soll einen Platz bekommen, weil er ein Anrecht darauf hat, aber P. akzeptiert zugleich, dass der Platz den meisten entzogen wird. An dieser Stelle führt er das Losverfahren wieder als neutralen Mechanismus ein, mit dem es möglich werde, ohne Ansehen der Person allen gerecht zu werden. Ist es auch angesichts des Anrechts eines jeden Studenten ein Irrsinn, so wahr es doch mit seiner gleichmachenden Willkür einen Anschein von Gerechtigkeit: Jeder hat ein Anrecht auf den Seminarplatz, aber da akzeptiert wird, dass nur 25 Plätze zur Verfügung stehen, kann das Recht nur dadurch gewahrt werden, dass jeder statistisch gesehen die gleiche Chance bekommt, Glück oder Pech zu haben: »Da müssen die mit leben.«

P. spielt während des Interviews verschiedene Strategien durch, mit dem Konflikt umzugehen: Er fühlt sich in die Rolle des Opfers ein und agiert probeweise auch als Täter. Er nimmt fraglos die Kälte des Verfahrens hin und protestiert leidenschaftlich gegen sie. Er idealisiert die, gemessen am Gerechtigkeitsanspruch, falsche Praxis des Losverfahrens und nimmt sie als adäquate Handlungsmaxime dann doch zurück. Er erörtert die Möglichkeit besserer Studienbedingungen durch angemessene Ausstattung, aber tut dies unter Verweis auf die Streikerfahrungen allein rein hypothetisch. Er findet sich in der beschriebenen Situation wieder und zugleich jenseits von ihr. Damit gerät für ihn der ganze Konflikt zu einer Frage der Umstände, in denen man entweder Glück oder Pech hat. Er klagt gegenüber solchem Fatalismus die Anrechte des Einzelnen ein, nimmt sie aber sogleich wieder zurück. Zuweilen geschieht das in einem Satz. Er verlangt nach einer rationalen Lösung des Konflikts und liefert doch sich und jeden an die Willkür eines Losverfahrens aus. Mit diesem wird die Willkür scheinbar legitimiert, der gleichzeitig sein Protest gilt.

P. durchschaut weitgehend, was geschieht. Indem er aber immer wieder die unterschiedlichen Positionen bezieht, agiert er die Widersprüche selbst so sehr aus, dass sich seine Reaktionen nicht mehr zu einem konsistenten Ganzen, einer praktikablen Handlungsstrategie zusammenschließen lassen. Mögliche Lösungen durchspielend, bejahend und verneinend, dekomponiert sein moralisches Urteilsvermögen. Keine der Lösungen kann vor dem Richterstuhl der praktischen Vernunft Bestand haben und doch operiert er argumentativ mit ihnen. P. ist so sehr in die Widersprüche involviert, dass, wenn er versuchte, sie mit einer der benannten Strategien zu schlichten, dies für ihn bedeuten würde, die Augen vor dem zu verschließen, was er als Unrecht erkannt hat, sich selbst zu belügen. So verliert sich das ursprünglich von P. den Studenten zugestandene Anrecht. In der Realität koexistieren wilder Protest und Affirmation des Falschen. P. reagiert damit nicht nur auf die Widersprüche, er selbst wird widersprüchlich, in seinen Reaktionen konfus. Indem er mit seiner Empathie den Konflikt zugleich praktisch auf sich wirken lässt und ihn mit seinen moralischen Emotionen nicht lösen kann, vermag er ihn auch nicht rein kognitiv abzuwehren. Seine Verstörung wird deutlich im fliegenden, zuweilen wirr erscheinenden Wechsel der Perspektiven. Sein Protest ist hilflos und seine Orientierung am Losverfahren bleibt ihm als irrationale Reaktion bewusst. Das verhindert am Ende eine Orientierung im widersprüchlichen moralischen Konflikt.

Während die ersten beiden Probanden durch reflektierte Hinnahme oder stillen, subversiven Protest die Widersprüche der Konfliktsituation nach außen hin abgeschoßen haben und dadurch ein konsistentes moralisches Selbst entwickeln resp. aufrechterhalten konnten, gelingt das diesem Studenten nicht. Er kann sein moralisches Wissen nicht mit einem adäquaten moralischen Urteil zur Deckung bringen. Wissen und Urteilen fallen bei ihm in einer Weise auseinander, die ihm nicht nur verbietet, im rationalen Sinne handlungsfähig zu sein, sondern die auch seine Reflexion widersprüchlich werden lässt. Sein moralisches Urteilsvermögen dekomponiert.

Als Gegenbild erscheint der folgende, zum gleichen Konfliktszenario befragte Student, der ohne große Schwierigkeiten ein kohärentes Deutungsmuster und ein entsprechend konsistentes moralisches Urteil entwickelt.

V

REFLEKTIERTE APOLOGIE DER KÄLTE

Dass Studierende dagegen protestieren, dass sie zwar alle zum Studium zugelassen wurden, aber dann keinen Anspruch auf einen Platz im Seminar haben sollen, ist nicht selbstverständlich. Die Tatsache, dass mehr Studenten eingeschrieben sind, als Studienplätze zur Verfügung stehen, und damit das Problem des möglichst gerecht geregelten Zugangs zu Pflichtseminaren entsteht, wird von P. als hinzunehmende Rahmenbedingung der heutigen Universität angesehen. In dieser gilt wie selbstverständlich »wer zuerst kommt, der mahlt zuerst ..., damit muss man sich abfinden«.

P. kann gut verstehen, dass die Dozentin sich nicht persönlich um jeden »Härtefall« kümmert und sich den »Kopf darüber zerbricht«, wie man eine gerechte Auswahl vornehmen müsste. Sie ist nur verantwortlich für das, was sie verantworten muss und kann. Insofern muss es ein »Prinzip« wie das Losverfahren geben. Das bedeutet, dass »persönliche Gründe« keine Rolle spielen können. Diese sind nicht der Institution Universität anzulasten und erst recht nicht dem Dozenten vorzuhalten, sondern sind als persönliche Gründe von jedem selbst zu bearbeiten. Gerechtigkeit kann P. zufolge als Forderung in die Irre führen, wenn es mit ihr darum geht, sich aus der eigenen Verantwortung zu stehlen. Das gilt schon für die Studenten, die keinen Seminarplatz bekommen haben. Anstatt das hinzunehmen und den Erfolg auf anderem Wege zu suchen, »jammern« sie. Selbst wenn es mit ihrem Protest gelingen würde, alle ins Seminar zu bringen, was wäre dann? »... dann würden die hinterher wegen Überfüllung des Seminars jammern.« Für P. stellt der geschilderte Konflikt ein Beispiel für die organisierte Verantwortungslosigkeit der Universität und die Unmündigkeit der Studierenden dar: »Ich denke, dass viele auch schlichtweg einfach nur studieren, damit sie Vorteile haben bzw. irgendwas machen ... dann aber am lautesten den Mund aufmachen, wenn es um schlechte Studienbedingungen, z.B. Seminarüberfüllung geht.« Wer sich nur darauf verlässt, »und wer sich dessen nicht bewusst ist, der wird halt durch das Leben gestraft.« Er wird nie den Erfolg haben, den er haben will, weil er immer nur andere für seine Lage verantwortlich macht. »Die Erfahrung zeigt auch da, wer dran bleibt und es versucht und mit Ehrgeiz daran geht, das führt auch zum Erfolg.« P. würde also, zöge er im Losverfahren eine Niete, das akzeptieren und sich das für sein Studium notwendige Wissen anderwärts besorgen. Einschränkungen sind für ihn auch Anlässe für die Entwicklung kämpferischer

Selbständigkeit. Wer dies nicht als Lektion aus der Massenuniversität mitnähme und stattdessen auf die Hilfe von anderen setze, der habe verloren.

Daraus leitet sich für P. eine generelle Einschätzung des Gerechtigkeitsproblems ab: Die Forderung danach, die jeweiligen persönlichen Voraussetzungen zu berücksichtigen, führe letztlich in die Irre. Jeder hätte dann immer einen Grund, warum er nicht kann und nicht leistet, was er leisten sollte: Schuld sind für ihn dann immer die anderen. P. verfißt die These vom Verfall der Leistungsbereitschaft, »denn früher wurde noch richtig studiert und heute leben die Studenten besser als manche, die vor 20 Jahren gearbeitet haben«. Es käme wieder darauf an, dass man sich auf die Verantwortung für die eigene Leistung besänne. Demnach ist die Berücksichtigung der persönlichen Gründe selbst ein Teil des Problems, das mit ihr gelöst werden soll. So, wie es üblicherweise definiert werde, suchen die Betroffenen nach der Versorgung durch andere, verstricken sich in Ausflüchte, wenn sie nicht leisten, was sie leisten sollen. Würde man hingegen das Leistungsprinzip und damit das der Konkurrenz Vereinzelter wieder klar zur Leitlinie machen und damit das Versorgungsprinzip abschaffen, dann würden auch die Probleme leichter gelöst. Am Ende sei doch jeder seines Glückes Schmied.

P. identifiziert sich faktisch mit den Grundbedingungen bürgerlicher Kälte, der konsequenten mündigen Selbstfürsorge in einem Konkurrenzsystem. Er jammert

nicht über die aus ihnen resultierenden negativen Folgen, sondern versteht sie vor allem als Ergebnis falsch verstandener Gleichheits- und Solidaritätsforderungen. In letzter Konsequenz bedeutet dies, dass der Schwache erst dann verschwinden kann, wenn alle stark sein wollen, dass Gerechtigkeit nicht mehr sein darf als formale Gerechtigkeit und die sich daraus ergebenden Chancen jeder selbst nutzen muss. Damit wird die Norm der Ungleichheit ausgleichenden Gerechtigkeit wie die der Solidarität mit dem Schwachen von P. als sittliches Prinzip abgelehnt. Soziale Rücksichtnahme führt nach P. eher zur Schwächung der Schwachen, als dass es ihr Problem lösen würde: Das können nur sie selbst, und sie werden es nur tun, wenn sie sich selbst dafür verantwortlich gemacht haben.

P.s moralisches Regelwissen leitet sich nicht primär aus dem bürgerlichen Normenfundus ab – wie bspw. eine Orientierung an Solidarität oder ausgleichender Gerechtigkeit –, sondern aus den Bedingungen der Kälte selbst. Indem er sich ausschließlich an neoliberalen Maximen orientiert und die diesen entgegenstehende bürgerliche Normentradition ausblendet, die sich eben gegen die daraus folgende Willkür und Brutalität richtete, bleibt sein moralisches Regelwissen widerspruchsfrei. Ohne Probleme kann er daher ein praktisches Urteil fällen, das ihn auch sogleich zu konkreten Handlungsmaximen führt.

VI

TU, WAS DU WILLST! – WENN DU KANNST

Die ersten drei Probanden zeigen mit ihren Ausführungen, dass sie genau wissen, um welche moralischen Probleme es im beschriebenen Konfliktfall geht. Dennoch sind sie unfähig, zu einem moralischen Urteil zu gelangen, das ihnen ein konsistentes und mit ihren moralischen Ansprüchen zu vereinbarendes Handeln ermöglichte. Diese Differenzen zwischen moralischem Wissen und unmoralischem Handeln sind indes nicht paradox, wie viele Theoretiker annehmen (vgl. Brown/Herrnstein 1984, S. 346). Paradox ist diese Differenz nur auf dem Hintergrund des platonischen Intellektualismus, dem zufolge derjenige, der erkannt hat, was das Richtige ist, dies auch tut – und tun kann. Die ersten drei Probanden wissen genau, was im Einzelnen der moralisch richtige Zustand wäre. Innerhalb einer widersprüchlichen Gesellschaft bleibt ihnen aber der Weg zu einem konsistenten moralischen Urteilen, das dann ihr Handeln leiten könnte, versperrt.

Sie zeigen damit, dass für sie die von Kohlberg angenommene Kontinuität zwischen moralischem Wissen, Urteilen und Handeln nicht nur nicht immer gegeben ist, sondern dann, wenn es sich um objektiv einander widersprechende Forderungen handelt, auch prinzipiell nicht zu verwirklichen ist. Sie widerlegen damit den entwicklungstheoretisch-pädagogischen Optimismus von Kohlberg und Candee, die schreiben: »Unserer Meinung nach ist die Entwicklung des moralischen Urteilens ebenso die Ursache moralischen Handelns, wie sie aus dem moralischen Handeln selbst erwächst. Ein neu erworbenes moralisches Urteil kann zu einer neuen Verhaltensweise führen, während die Ausführung einer neu erworbenen Verhaltensweise zur Bildung eines neuen moralischen Urteils verhelfen kann« (Kohlberg/Candee 1996, S. 384). Dieser Vorstellung zufolge wäre Moralentwicklung als spiralförmig-aufstrebende Wechselbeziehung von moralischem Urteilen und Handeln zu denken. Richtig ist

diese Aussage angesichts bürgerlicher Kälte allerdings einzig in einem negativen Sinne: Indem diese jungen Erwachsenen sich in ihrem Vermögen, moralisch zu handeln, beschnitten sehen, erfahren sie auch ihr moralisches Urteilen als verunmöglicht. Diese misslingenden Versuche, zu einem moralischen Urteil zu gelangen, führen wiederum zu einer neuen, zwar nicht moralischen, aber moralisch relevanten Verhaltensweise: zur Hinnahme, zum stillen Protest oder zur Dekomposition der Urteilsfähigkeit. Ihre Moralentwicklung besteht dann gerade darin, im reflexiven Durchgang durch die Erfahrung der Handlungsunfähigkeit und des Unvermögens zu moralischem Urteilen diese Verhaltensweisen zu entwickeln. Ist Moralentwicklung dadurch gekennzeichnet, dass moralische Reflexion ab einem gewissen Reflexionsgrad das moralische Urteilen unmöglich macht?

Der einzige Proband, der aus seinen Reflexionen ein konsistentes, handlungsleitendes moralisches Urteil abzuleiten vermag, ist derjenige, der sich mit der Kälte identifiziert. Aber ist der Apologet der Kälte damit derjenige, dessen moralisches Urteil am weitesten entwickelt ist? Von seinem politischen Vorverständnis her hätte Kohlberg diesen letzten Probanden sicherlich nicht als avancierten Protagonisten seiner Moraltheorie akzeptiert. Aber dessen Argumentation trifft die kohlbergsche Stufentheorie an einem wunden Punkt, denn schließlich entspricht diese Apologie der Kälte genau Kohlbergs Kriterien für die höchste, sechste Stufe⁴ moralischen Urteilens.

Moralisches Urteilen auf der Stufe 6 erfordert nach Kohlberg universelle menschliche und ethische Prinzipien. In Anlehnung an Kant und Hare gilt für Kohlberg die Universalisierung des eigenen Urteils als wesentliches Kriterium für dieses Urteilsniveau (vgl. Kohlberg 1996, S. 28f.). Solche Universalisierung verlangt, von persönlichen Interessen zu abstrahieren, um ein verpflichtendes Ideal formulieren zu können. Genau dies tut auch der oben angeführte Apologet der Kälte: Er formuliert seine Vorstellung von Solidarität als universelles Urteil und abstrahiert dabei auch vom unmittelbaren Eigeninteresse. Würde er im Einzelfall benachteiligt, dann würde ihn das nur anspornen und damit sein universelles moralisches Urteil bestätigen. Er argumentiert streng utilitaristisch im Sinne des Gesamtnutzens.

Hier fällt die formale, in kantischer Tradition stehende Bestimmung des moralischen Urteils auf Kohlbergs Theorie zurück. Kohlberg glaubte, moralisches Urteilen präskriptiv ohne inhaltliche Bestimmung fassen zu können: »In diesem Sinne können wir ein moralisches Urteil als ›moralisch‹ definieren, ohne seinen Inhalt (die beurteilte Handlung) betrachten und ohne überlegen zu müssen, ob es mit unseren eigenen Urteilen oder Maßstäben übereinstimmt« (Kohlberg 1996, S. 29). Demnach müsste Kohlberg, entgegen seinen eigenen Maximen für eine solche Situation, dem Apologeten der Kälte Recht geben, da die formale Struktur seines Urteils dieses als moralisch hoch stehend (Stufe 6!) ausweist.⁵

Bei dem Versuch, den Zielpunkt moralischer Entwicklung zu beschreiben, hat Kohlberg den Fehler begangen, von der inhaltlichen Dimension moralischen Urteilens zu abstrahieren. Seine Dilemmata waren ihm nur Mittel zum Zweck, um mit ihnen ein formales Urteilsniveau zu bestimmen: Zu welchem Urteil ein Proband in der Sache kommt, ist für den Forscher in der Kohlbergtradition gleichgültig. Ausschlaggebend ist allein dessen Argumentationsstruktur. So können zwei Probanden auf dem gleichen Urteilsniveau verortet werden, obgleich der eine bei der Vorlage

des Heinz-Dilemmas dafür votiert, das Medikament zu stehlen, während der andere sich dagegen ausspricht. Erst für die Stufe 6 ist Kohlberg bereit, auch eine inhaltliche Entscheidung zu treffen: Diese leitet sich für ihn dann aus der prinzipiengeleiteten Moral entsprechend der kantischen Tradition ab. Dass auch auf dieser Stufe eine gegenteilige Entscheidung möglich wäre (bspw. im Heinz-Dilemma die Entscheidung, das Medikament nicht zu stehlen und die Frau sterben zu lassen), zieht Kohlberg nicht in Betracht. Der Apologet der Kälte belehrt hingegen darüber, dass unter dem Gesichtspunkt formalen Urteilsvermögens in der Sache auch entgegen der kantischen Tradition geurteilt werden kann, ohne dass dadurch das Urteil selbst inkonsistent würde.

Kohlbergs implizite Prämisse eines Kontinuums von moralischem Wissen, moralischem Urteilen und moralischem Handeln verdeckt diese Konsequenz. Ausgehend von den Ergebnissen der Kältestudien wundert es hingegen nicht, dass Personen, die vornehmlich auf der Stufe 6 urteilen, nur selten zu finden sind (vgl. Kohlberg/Kramer 1996, S. 59 u. Kohlberg/Levine/Hewer 1996, S. 301), da sie doch ihr universalistisches Deutungsmuster wider eine widersprüchliche Realität behaupten müssen. Sie werden in vielen Situationen einen zweifelhaften Rigorismus an den Tag legen müssen, um ihrem formaltheoretischen Anspruch genügen zu können. Gegenüber diesen moralischen Besserwissern werden diejenigen, die mit reflektierter Hinnahme, reflektiertem Protest oder der Dekomposition ihres Urteilsvermögens auf Kälte reagieren, als ewige Bedenkenräger erscheinen. Wider die Praxis an ihren Einsichten festzuhalten, lässt deren Status zwar als aufgeklärt, aber wenig attraktiv erscheinen – denn sie wissen nicht, was sie tun sollen. Ihnen tut die kohlbergsche Theorie der Moralentwicklung großes Unrecht, wenn sie den Grund für das Scheitern am moralischen Anspruch ins Subjekt verlegt und dabei ignoriert, dass die Quelle für das Fortbestehen der widersprüchlichen Praxis auch in ihr selbst liegt: Nicht jeder, der weiß, was das Richtige ist, kann dies auch tun.

Andererseits: Wer, wenn nicht die Subjekte, könnte diese Praxis verändern?

ANMERKUNGEN

- 1 Mir ist zumindest keine Theorie der Moralentwicklung bekannt, die das nicht tut.
- 2 Schon an dieser Herangehensweise zeigt sich das Bemühen einer sich konstruktiv verstehenden Entwicklungstheorie, die mit einer positiven Pädagogik vermittelt werden kann – wie dies im Falle Kohlbergs und seines Just-Community-Projekts dann auch geschehen ist: Wenn das Ziel der Moralentwicklung klar definiert ist, kann die Entwicklungstheorie in der jeweiligen Situation die Defizite gegenüber dem anvisierten Idealfall dokumentieren und die Pädagogik sich im Anschluss daran um eine Annäherung an diesen idealen Zustand bemühen. So entstehen in Schulen Projekte und Unterrichtseinheiten, in denen die moralische Urteilskraft von Kindern stimuliert werden soll (vgl. Gruschka 1996), um sie dadurch zum erwünschten moralischen Handeln zu führen.
- 3 Dass trotz dieser Kontinuität die Verwirklichung einer moralischen Praxis bis heute ausblieb, wurde seit der Antike immer wieder durch das Phänomen der Willensschwäche (akrasia) bzw. dann in der christlichen Tradition durch die Sündhaftigkeit des Menschen erklärt: »Der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach.«
- 4 Die nicht weiter folgenreiche Diskussion um eine hypothetische, auf keinen Daten basierende und damit allein denkmögliche Stufe 7 (vgl. Kohlberg 1996, S. 70f. und S. 118–121) lasse ich hier außer Acht, da sie das folgende Argument nicht berührt.

- 5 In anderen Passagen der Kohlbergschen Theorie zeigt sich ganz deutlich, dass auch er um eine inhaltliche Bestimmung des Moralischen bemüht ist, die er jedoch aus der formalen Struktur ableiten will: »Offenbar ist die Moralentwicklung, wie sie mit diesen Stufen erfasst wird, eine fortschreitende Bewegung hin zu einer Verankerung des moralischen Urteils in Gerechtigkeitsbegriffen. Eine moralische Pflicht auf ein Konzept der Gerechtigkeit zu stützen heißt, die Pflicht auf das Recht eines Individuums zurückzuführen. Eine Handlung als falsch zu bewerten heißt, zu dem Urteil zu gelangen, dass sie ein derartiges Recht verletzt. Mit dem Begriff eines Rechtes geht eine legitime Erwartung einher: ein Anspruch, den stellen zu können ich das Einverständnis der anderen erwarten kann« (Kohlberg 1996, S. 30). Das Recht auf Solidarität, so wie es der Apologet der Kälte formuliert, entspricht indes auch noch diesen Anforderungen an ein solches Gerechtigkeitsprinzip, nämlich Gleichheit zu produzieren und reziprok zu sein: Alle haben dem Apologeten der Kälte zufolge das Recht, gefordert und nicht gesondert berücksichtigt zu werden, so dass sie zu besseren Leistungen angespornt werden. Damit stünde dieser Apologet der Kälte der moralphilosophischen Elite der Stufe-6-Probanden Kohlbergs in keiner Weise nach, »wobei sich ›Elite‹ auf die formale Ausbildung der Personen in Philosophie sowie ihre Fähigkeit und innere Verpflichtung zu moralischer Führung bezieht. Martin Luther King kann hier als Beispielfall gelten, der nicht nur eine moralische Führerpersönlichkeit war, sondern sich auch in seiner Ausbildung mit der Moraltheorie von Tillich auseinandergesetzt hat« (Kohlberg/Levine/Hewer 1996, S. 302).

LITERATUR

- Brown, R. und R. J. Herrnstein: Psychology. Boston: Little, Brown und Company 1975. Dt.: Grundriß der Psychologie. Berlin u.a.: Springer Verlag 1984.
- Gruschka, Andreas: Wie mißt und wie stimuliert man moralische Urteilskraft? Von den Konflikten auf dem Weg zum guten und schlechten Menschen (Teil 1). In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 18. Wetzlar: Büchse der Pandora 1996. S. 49–72.
- Hartshorne, H. und M. A. May: Studies in the Nature of Character. Vol. I: Studies in Deceit. New York: Macmillan 1928.
- Kohlberg, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. v. Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Gil Noam und Fritz Oser. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1996.
- Kohlberg, Lawrence und Richard Kramer: Zusammenhänge und Brüche zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter. In: Lawrence Kohlberg: Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. v. Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Gil Noam und Fritz Oser. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1996. S. 41–80.
- Kohlberg, Lawrence und Daniel Candee: Die Beziehung zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln. In: Lawrence Kohlberg: Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. v. Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Gil Noam und Fritz Oser. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1996. S. 373–494.
- Kohlberg, Lawrence; Charles Levine und Alexandra Hewer: Zum gegenwärtigen Stand der Theorie der Moralstufen. In: Lawrence Kohlberg: Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. v. Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Gil Noam und Fritz Oser. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1996. S. 217–372.
- Montada, Leo: Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 3. vollst. überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1995. S. 862–894.